

Texte introductif aux travaux de l'atelier 7 :  
Enseignement à distance, nouvelles technologies  
et formation des enseignants

***Refuser le ghetto des TIC***

On ne peut que regretter, une fois de plus, et malgré quelques tentatives d'ouverture dans le texte introductif à ce colloque, que le thème des TIC soit traité à part, dans un atelier spécifique. Tout le monde sait, je crois, maintenant, que l'introduction des technologies dans un système social, quelles que soient sa taille et sa fonction (fabrication, gestion, promotion, commercialisation, formation..) modifie l'ensemble des conditions de fonctionnement du dit système.

La problématique des TIC concerne chacun des thèmes des ateliers : des aspects historiques et comparés des modes d'intervention de l'enseignement supérieur dans la formation des enseignants (A1) – on pense aux recherches sur l'autoscopie par vidéo par exemple ou au statut différencié de la technologie éducative dans les facultés de sciences de l'éducation, selon les pays et les continents – jusqu'aux finalités et valeurs (A8), - « les liens entre le développement de la personne (sujet personnel et social) et l'acquisition des savoirs, et l'enseignant et la notion de profession et de culture professionnelle » étant à reconsidérer dans le nouveau contexte des environnements d'apprentissage médiatisés... - en passant par le rôle de l'enseignement supérieur dans l'élaboration des politiques éducatives et des transformations du système éducatif (A3), - comme en témoignent les travaux de recherche menés sur les « campus numériques » français, à l'heure actuelle – ou les « nouvelles » compétences majeures (A2) de la formation des enseignants du 21<sup>ème</sup> siècle, notamment à travers la restructuration du processus enseigner/apprendre dans les dispositifs à distance, la définition des curricula et des connaissances à transmettre (A4) dans le contexte de la société; de l'information et, en conséquence, la nécessaire redéfinition des « critères » d'évaluation des pratiques, comme des systèmes, et des dispositifs de formation des enseignants (A6) et des conceptions de la formation des formateurs (A5).....

Pourtant, paradoxalement, une des fonctions de ces « toujours dernières technologies », n'est-elle pas de nous amener à reconsidérer - comme l'avait bien dit très tôt Monique Linard (1990) - ce que l'on croyait savoir sur l'apprentissage... et on peut ajouter sur la conception et la gestion d'environnements et de systèmes susceptibles de le faciliter : soit, en conséquence, d'étudier l'évolution des pratiques enseignantes et la formation des enseignants, « nécessairement liée à l'évolution sociale et à celle des technologies, mais aussi à celle de l'organisation politique de la société, ajustement qui correspond au rôle classiquement dévolu à l'innovation » (cf le texte introductif du colloque)

Nous sommes déjà ainsi entrés au cœur à la fois de notre « objet » et de notre positionnement théorico-pratique : *refusant l'approche techniciste voire technocratique* qui entâche, il est vrai, la tradition des travaux du secteur internationalement appelé « technologie de l'éducation », et revendiquant l'orientation fondamentalement « multi-référentielle » et interdisciplinaire qui définit ce colloque, nous chercherons à aborder les questions de l'atelier 7, dans la cadre plus général du rôle de l'enseignement supérieur dans la formation des enseignants et des éducateurs, notamment du point de vue de ce modèle « historique » - donc ancré comme tous les précédents dans des réalités sociales et politiques - qu'est la formation à distance ou hybride recourant aux TIC.

### ***Inversement, distinguer les questions non spécifiques et les questions spécifiques***

Des 9 communications présentées, ce qui est peu compte tenu de l'ampleur des questions soulevées, une seule ne concerne pas la formation à distance ou le rôle des technologies dans la formation : sauf à considérer que le problème abordé de la modification des représentations d'une situation dite « habituelle » à une situation « inhabituelle » pourrait renvoyer au passage du présentiel à la distance (ce qui n'est pas « explicité » dans le texte mais que le lecteur a besoin de dégager comme énoncé « implicite », sinon le texte semblerait hors sujet, ce qui n'est pas la cas, nous y reviendrons).

Toutes les autres, même si c'est de façon très différente, sont relatives aux rapports des technologies à la formation, notamment dans les dispositifs de formation à distance. Mais une seule concerne directement la formation des enseignants, comme objectif et contenu du dispositif à distance, les autres ne concernent pas la formation des enseignants - mais la formation dans le domaine du *travail social*, ou la formation de *cadres de la santé* via une formation en licence sciences de l'éducation, ou la formation au *Diplôme d'accès aux études universitaires*, ou à une *licence et une maîtrise en sciences de l'éducation*, ou à un *Deug de sciences*.

D'où une première question non spécifique mais qui sera relayée par les autres ateliers car elle est au cœur du colloque à savoir *quelle place pour les sciences de l'éducation, dans la formation des enseignants ? Et corrolairement quel rôle des sciences de l'éducation dans la formation d'autres professionnels ?*

En revanche, quelle que soit l'orientation et l'approche choisies, ces 8 communications envisagent un ou plusieurs des aspects de la conséquence *de la mise en place de dispositifs médiatisés de formation* sur les compétences exigées des divers acteurs et notamment sur la *nouvelle identité professionnelle des enseignants et formateurs*.

Un seul de ces textes aborde le problème des relations aux technologies, plus précisément de la représentation professionnelle d'internet chez les

enseignants du secondaire : on verra l'importance de la prise ne compte des *représentations préalables* des personnes en service ou en formation, par rapport à leur rôle certes mais aussi, ce qu'on oublie parfois, par rapport au dispositif technologique utilisé.

Les 7 autres concernent plus directement la formation à distance, dans l'un à travers des compilations de travaux existants et des *préconisations* générales qui en découlent « pour optimiser l'exploitation des TIC en formation à distance » ; dans un autre en proposant des solutions pour régler tel ou tel problème spécifique comme « la gestion des grands nombres d'étudiants », où l'on semble redécouvrir un modèle ancien, anglais à l'origine, mais qui s'est développé au 19<sup>ème</sup> siècle, dans plusieurs pays y compris la France et qui a précédé l'enseignement collectif simultané (lois Guyzot, 1840) encore actuel, soit le modèle dit de *l'enseignement mutuel*

Deux autres se réfèrent aux dispositifs concrètement situés que sont les « campus numériques » FORCE (sciences de l'éducation) et PEGASUS (DAEU) explorés à travers la thématique de la *professionnalisation des tuteurs*. Un troisième porte spécifiquement sur *l'influence potentielle de la modalité à distance* de la formation en IUFM sur la posture professionnelle du futur enseignant ; et un quatrième, à partir du suivi du processus d'intégration de cours multimédia en ligne dans le campus numérique Campuscience (Deug de sciences) s'interroge sur le *statut du « dispositif » comme objet de négociation dans l'innovation* pédagogique et aborde le problème épistémologique du statut de la recherche et des chercheurs dans ces situations de substitution progressive d'une modalité d'enseignement à une autre.

Nous allons essayer de reprendre successivement ces diverses problématiques.

### ***La dimension symbolique des pratiques.....y compris technologisées***

Au-delà des statistiques sur la progression réelle ou souhaitée de l'équipement des établissements et des quotas ordinateur/élèves (cf dernières prévisions de X.Darcos pour l'équipement des établissements en 2007), bien en amont aussi des observations et descriptions des pratiques locales, à tel ou tel niveau d'enseignement, l'analyse des usages des technologies – dans le secteur de l'éducation comme dans les autres champs d'activités sociales notamment étudiés par les sciences de l'information et de la communication – peut-elle apporter de précieux renseignements pour mieux penser et organiser la formation des enseignants ?

Cette analyse requiert le recours à des approches disciplinaires variées, psychologie cognitive, anthropologie, sociologie, économie.....*L'approche psycho-sociale* illustrée par deux textes, appliquée au champ éducatif, semble ouvrir une voie prometteuse pour rendre compte des différentes représentations qu'ont les enseignants des diverses technologies et, en

conséquence, des négociations signifiantes qui inspirent leur conception, voire leurs pratiques de ces médias en classe.

La *représentation professionnelle*, définie comme catégorie spécifique de représentations sociales (Moscovici, 1961), qui articulent « processus idéologique, représentations, attitudes, opinions et pratiques » et témoignent du « déjà là pensé » (Jodelet, 1989), permet de faire l'hypothèse de l'existence de « thématisations » propres à un groupe professionnel inscrit dans une institution et de définir ainsi un modèle de « pensée professionnelle ». C'est le cas étudié à travers un questionnaire « en ligne » auprès de 300 enseignants du secondaire à propos d'internet qui permet notamment de dégager trois profils différents d'enseignants, à tendance « utopique », « contre-utopique » ou « pragmatique » – trilogie classique par rapport à une innovation – avec des conséquences sur les pratiques « déclarées ». Pourrait-on vérifier cette influence sur les pratiques réelles ? Étudier les éventuelles évolutions de ces représentations et pratiques et en tirer les conséquences pour la formation des enseignants ?

Un éclairage intéressant est apporté par une autre contribution sur les conditions d'émergence de ces « logiques d'action » dans les pratiques sociales (dans lesquelles on peut intégrer le travail de l'enseignant) « qui ne peuvent s'organiser et se négocier que dans le récit et les discours » et donc dans « des situations de discussion en groupe, regroupant ou non les mêmes types de professionnels ». Moments et lieux revendiqués comme « de formation », favorisant la construction (déconstruction ?) des représentations professionnelles à travers un outil spécifique comme la « gestion des implicites » dans les interactions. Le fait que ces travaux soient conduits dans le cadre de l'« enseignement spécial » et donc en dehors des structures canoniques de la formation des enseignants, n'est certainement pas un hasard et nous rapproche des préoccupations de ceux qui s'intéressent à cette modalité « spéciale aussi » et encore marginale de la FOAD.

D'autres approches sur l'analyse des représentations, d'inspiration plus directement clinique et donc individualisante (Rinaudo, 2003) ou au contraire plus socialisante orientées vers la référence à l'« imaginaire collectif » (thèse en cours de Joanna Peixto), contribuent à enrichir l'étude complexe des conditions d'appropriation de ces TIC par les enseignants et de leur intégration éventuelle dans leur quotidien professionnel. Elles ont l'intérêt de mettre l'accent sur la *dimension symbolique des pratiques*, faisant écho à celle de l'engagement de soi, ou de l'adhésion à un imaginaire collectif.

### ***Une évolution du modèle enseigner-apprendre via les TIC ?***

Ce thème traverse l'ensemble des contributions mais est abordé plus spécifiquement par deux d'entre elles.

Un texte, au statut déclaratif, centré sur une formation qui semble faire référence à un diplôme universitaire de sciences de l'éducation, propose, « pour la prise en charge des grands groupes », à côté du cours magistral, du dédoublement en sous-groupes, et du réseau de tuteurs, éloigné des responsables du cours, des organismes spécialisés dans la formation à distance comme le CNED - j'ajouterais volontiers ou la Teluq – « une quatrième voie », celle de la co-animation, mutualisant via les classes virtuelles, le travail des enseignants-tuteurs-moniteurs (les 3 termes sont successivement utilisés) comme est mutualisé, en principe, celui des étudiants. Est mentionnée aussi la possibilité du tutorat pas les pairs<sup>1</sup>. Comme ces quatre types de « grands groupes », ne sont pas comparables, ni en nombre, ni dans aucune autre dimension (institutionnelle organisationnelle, communicationnelle, juridique), il est difficile d'en tirer des conclusions aussi bien opérationnelles que modélisantes. Tout au plus peut-on dire que l'on retrouve, derrière cette modalité de mutualisation des apports des tuteurs ou moniteurs, à travers les classes virtuelles, un écho de ce modèle historique de « l'enseignement mutuel » qui, avec le préceptorat des « petites écoles », a précédé la généralisation (qui a pris près de 60 ans !) du modèle de l'enseignement collectif simultané que nous connaissons encore aujourd'hui. Amorce déjà d'une tendance à « l'industrialisation », tout au moins, d'une recherche d'amélioration du rapport coût/efficacité, si l'on veut bien se rappeler qu'il consistait à faire répercuter les consignes récemment apprises par un groupe d'apprenants à un autre groupe d'élèves, ce qui faisait qu'un enseignant pouvait s'adresser simultanément à 300-400 voire plus d'élèves.

Un autre texte se présente comme une étude exploratoire sur le Campus numérique FORCE et a cherché, à travers un corpus d'entretiens de 9 tuteurs, un ensemble de messages recueillis sur leur liste de diffusion et les réponses à un questionnaire renseigné par 172 étudiants de décrire comment semble se construire l'identité professionnelle du tuteur, dans ses relations avec ses pairs et avec les étudiants : sont ainsi identifiées et illustrées par des extraits, les compétences technologiques, administratives, pédagogiques et communicatives, ainsi que des compétences dites « nouvelles » et non identifiées chez les tuteurs à savoir « la levée de l'implicite », « l'anticipation des besoins » : d'où l'idée d'une nécessaire formation des tuteurs, voire de l'émergence d'un nouveau métier, celui de tuteur « en ligne », sans oublier les indispensables regroupements présentiels.

On peut se demander si toutes ces composantes, ne font pas partie intégrante de la fonction enseignante en présentiel, à ceci près que dans cette situation, les dites fonctions sont sensées être simultanément assumées. Dans les dispositifs technologisés, et particulièrement dans la modalité à distance, elles sont dissociées dans le temps, l'espace et la prise en charge : n'est-ce pas ce qui en valorise l'importance, surtout « en creux », lorsqu'elles manquent ou qu'elles sont mal prises en charge via le recours aux supports technologiques ? Un intervenant donne l'exemple des stratégies d'accompagnement maîtrisées par des enseignants en présentiel qu'ils ne

---

<sup>1</sup> Expérimenté à la Teluq et dont un article de Jacques RODET va paraître dans le prochain numéro de la revue québécoise Distances

savent pas déployer sur des espaces numériques partagés ; je donnerai celui plus général de la nécessaire réflexion sur la façon de véhiculer « les signes de la présence, dans l'absence ».

### ***Au cœur de la pratique de la FOAD, l'interaction***

Un texte déclaratif, s'appuyant sur un recensement de discours mettant en évidence les spécificités des technologies issues du numérique – soit la communication à distance, interindividuelle ou intra- et inter- groupale rendue possible par divers outils (du courrier électronique au MUD ou domaine multi-utilisateurs, surtout attesté actuellement pour les jeux-vidéos, il faut bien le reconnaître !) - formule quelques recommandations destinées à optimiser la formation à distance : développement de l'autoformation et de la collaboration chez les apprenants ; importance des activités d'encadrement, notamment pour l'évaluation des travaux – ce qui peut sembler en décalage avec les capacités d'auto-évaluation qui sont une des conditions de l'autoformation ; importance du rôle du tuteur « interface entre le concepteur et l'apprenant » ; nécessité d'une formation aux outils de communication (il n'est pas fait référence à la fonction de recherche documentaire qui nécessite d'autres tps de compétence) ; reconsidération générale des rôles, statuts et fonctions des différents intervenants au sein du dispositif.....toutes « formulations attendues » comme il est dit dans un autre atelier et qui ne permettent pas d'aborder « les effets réels des TIC dans la formation à distance » comme le regrette d'ailleurs l'auteur de cette communication.

Quand cette question est abordée concrètement, sur un terrain identifié – soit le Campus Pegasus -, et en donnant lieu à un véritable travail de recherche, on s'aperçoit que les choses ne sont pas si simples et notamment – je cite l'intervenant - que « les instruments informatiques semblent entretenir l'illusion que la communication est possible et facile, mais les pratiques, les situations, les conceptions, et les représentations des acteurs apparaissent comme des obstacles surmontables mais qui demanderont beaucoup de temps à être balayés ». La recherche menée à travers l'analyse d'interactions verbales entre tuteurs, sur une liste de discussions, permet de mieux situer à la fois les potentiels et les limites des dispositifs technologiques de télé-tutorat, les interactions, ne pouvant être le fruit d'un outil informatique, mais ne se produisant que « lorsque les sujets sont en présence (même à distance) » et donc, dans le cas du tutorat, lorsque les tuteurs trouvent leur place et aussi leurs « droits » ; « droit informatique » pour orienter les actions dans l'environnement numérique mais aussi droit pédagogique pour faire connaître les difficultés rencontrées par les apprenants.

Se situant délibérément dans le champ de la formation des enseignants, en IUFM, une autre intervention présentant les bases théoriques et méthodologiques d'une thèse en cours, fait l'hypothèse de la relation entre « la médiatisation de la relation pédagogique » en cours de formation et la

construction et l'évolution de « la posture professionnelle » du futur enseignant. L'explicitation conceptuelle de ces deux expressions comme deux variables fondant cette hypothèse, la référence à la théorie socio-cognitive pour mieux comprendre les mécanismes qui président à la construction de la conception du formateur et des moyens dont il dispose, jointes à l'exploitation de questionnaires avant-après, de quelques entretiens en profondeur, auprès d'enseignants en formation dans différents IUFM, voire de quelques études de cas, devraient permettre de mettre éventuellement en évidence les « effets » d'une nouvelle modalité de formation, dans sa dimension relationnelle médiatisée. Les résultats sont bien sûr attendus, et il sera sans doute important de bien définir comment cette relation – et quelle relation ?- est médiatisée mais on peut souligner que c'est, pour une fois, considérer ladite modalité pour elle-même et non pas comme un pis aller, par rapport à la noble situation présidentielle.

### *De l'acte pédagogique médiatisé au « dispositif »*

Toutes les communications ou presque font référence à la notion, d'ailleurs non explicitée, de « dispositif » et font allusion à la nécessaire « reconsidération générale des rôles, statuts et fonctions des différents intervenants au sein d'un dispositif de formation », intégrant des environnements technologiques, de même qu'aux considérations tant politiques qu'économiques qu'institutionnelles qu'elle implique.

D'où l'intérêt de s'interroger sur l'emploi généralisé de ce terme actuellement, là où autrefois on aurait utilisé le terme de « structure » ou de « système » : au delà des dichotomies traditionnelles, il permet d'appréhender, dans toute leur complexité, les rapports entre le technique et le symbolique, entre le sujet et l'objet, entre liberté et déterminisme à travers des logiques d'usages.

D'où l'intérêt aussi d'étudier, dans le détail du déroulement du processus de mise en place, en grandeur réelle, de tels « environnements aménagés », pour passer de la logique des ressources à la logique dispositif, intégrant les services d'accompagnement, les obstacles rencontrés et les solutions trouvées pour en triompher. En fait, ces nouveaux dispositifs ne s'intègrent pas facilement dans le système universitaire français dont la culture est étrangère à celle de la FOAD et il faudra sans doute du temps encore pour que les antagonismes se résorbent au profit de la création de nouveaux modèles tant institutionnels et économiques que pédagogiques et communicationnels.

C'est à la production de tels modèles que s'est proposée de contribuer la recherche dont j'ai rendu compte en témoignant plus spécifiquement du travail d'un groupe de recherche-intervention interuniversitaire et interdisciplinaire chargé du suivi de la mise en place progressive d'une université en ligne, pour le premier cycle universitaire scientifique. Partant de l'hypothèse que le processus d'innovation est la résultante de la perpétuelle négociation entre les divers partenaires et à différents niveaux,

y compris pour le chercheur lui-même et les instruments qu'il met à disposition, cela suppose, « plus même qu'une collaboration, l'aménagement d'une zone d'interaction sur des objets communs et le partage d'espaces-temps socialisant ».

Un des intervenants parle du « piège » de la notion de dispositif, intégrant de l'humain et du non-humain, éléments entre lesquels la confusion s'établit parfois et qui représente un objet qu'à la fois « on dispose » et « dont on dispose » : il lui préfère l'entrée par la « situation » qui lui semble être « une façon de prendre en compte les facteurs humains ». Nous avons nous-mêmes éprouvé le besoin de travailler sur cette notion, notamment à travers les usages qu'en font les autres disciplines, avant de tenter d'en analyser la valeur heuristique, en éducation, et plus spécialement pour rendre compte des innovations en éducation, pour peu qu'on se dégage de l'acception généralement restrictive et figée de la notion de dispositif, comme système intégrant des éléments hétérogènes en interrelation pour en faire un « objet de négociation ».

Dans ce cadre, que l'on parle de « situation » ou de « dispositif », ne reconnaît-on pas ce statut d'objet à négocier entre les partenaires impliqués aux divers niveaux ou échelles d'intervention de l'innovation, dont on peut tenter de suivre et d'analyser le processus d'évolution ? Cette démarche, elle-même « dispositive », implique de prendre en compte non seulement le système construit et prescrit mais la façon dont il est « mis en acte » à travers *le jeu (le je ?) des divers acteurs* – voire d'y participer, ce qui amène à remettre en question les relations de la recherche avec l'innovation.

### ***Epistémologies des recherches en technologie éducative ou des conditions de l'innovation***

Quels types de recherches peuvent en fin de compte contribuer à faire de la formation des enseignants et des éducateurs une priorité pour l'enseignement supérieur ? Les exemples qui nous ont été proposés sont divers : de la traditionnelle recension d'écrits à la recherche-intervention, en passant par l'étude exploratoire, l'analyse des discours (de l'explicite à l'implicite) et des représentations sociales, la recherche du rôle de variables dans une situation semi-expérimentale... Nous ne prétendons pas choisir, à chacun son épistémologie.

On peut sur ce point rencontrer la préoccupation générale du colloque sur la recherche « qui ne peut plus se contenter de l'ambition d'une forme « canonique »...dès lors que des chercheurs et des praticiens se retrouvent au niveau des pratiques comme à celui des démarches de théorisation qui voudraient en rendre compte, confrontés à des épistémologies diverses, peut-être irréductibles les unes aux autres, ponctuées par autant de paradigmes souvent hétérogènes » (extrait du texte introductif).

Dans les situations transitoires notamment, où il s'agit d'assurer le passage d'un modèle d'enseignement à un autre, n'est-il pas opportun de chercher à « construire un principe générateur d'explication, en se situant dans le mouvement de la pratique » ? Ce type de recherche praxéologique qui représente un des trois modes de connaissance théorique selon Bourdieu (1972) engage le chercheur dans une temporalité nouvelle et lui fait prendre des risques dans son analyse et sa compréhension de la situation. Exigences d'autant plus fortes que ce processus praxéologique de recherche-innovation est « long, coûteux et pas assuré des résultats compatibles avec les objectifs de l'institution » et peut être rejeté « à la fois par l'institution qui la trouve dangereuse et non performante et par le milieu scientifique qui la trouve peu rigoureuse. » (Cros, 2002). Mais n'est-t-il peut-être le seul qui puisse assurer outre une compréhension en profondeur des phénomènes attestés, une possibilité d'évolution, des acteurs et actions en présence ?

Une autre dimension soulignée aussi par un intervenant concerne la dimension interdisciplinaire qu'exige la compréhension des situations complexes étudiées : elles requièrent « des compétences informatiques, portent sur la communication et simultanément sur des problématiques éducatives qui relèvent des sciences humaines » et leur intelligibilité n'est jamais assurée. Interdisciplinarité qui semble relever en effet, d'un processus instable, en tant qu'elle risque de basculer dans une approche où les disciplines sont moins confrontées les unes aux autres qu'additionnées.

Interdisciplinarité enfin difficilement acceptée par l'institution dans les enseignements comme dans la recherche - mais il n'y a rien là de spécifique aux TIC, encore que la dimension liée à la technique, y attache une connotation encore plus suspecte que dans les autres secteurs d'intervention.

Geneviève Delaunay-Jacquinet et Anastasia Obono Mba